

# PROSOPON

## NR 2/ 2013

[335-351]

---

*Jolanta Szulakowska-Kulawik*  
Akademia Muzyczna w Katowicach

### **Oswajanie się z „innym” - edukacja do dialogu - propozycje według teorii inkontrolologii**

#### **Accustoming with the „other” - education for a dialogue - propositions in accordance with a theory of incontrology**

**Key words:** *the Other; education; dialogue; theory of incontrology.*

Nasilająca się polaryzacja współczesnych europejskich społeczeństw nasuwa refleksję o konieczności dialogu między zwaśnionymi grupami, o niezbędności edukacji do owego dialogu, który ma być w założeniu remedium na zmianę sytuacji kreującej niebezpieczne, a co najmniej niepożądane nurty życia publicznego. Na przestrzeni kilku już dziesięcioleci po pierwszych fazach integracji kontynentu i pomimo szerzenia europejskiej dewizy „jedności w różnorodności” w dalszym ciągu dialog nie jest w ogóle uruchamiany bądź jest to czynione w niedostatecznej formie, przy małej skuteczności. Ten problem nie dotyczy tylko naszego kraju, który przecież uformował i pokazał światu nowoczesny sposób na funkcjonowanie demokracji poprzez dialog właśnie pomiędzy niedawnymi wrogami. W dalszym ciągu kwestia spotkania i porozumienia się z „Innym” stanowi syndrom trudny do przezwyciężenia, tak w kręgach czysto prywatnych, jak i w szerszym wymiarze.

Stąd niniejsza próba refleksji o odwiecznym, bo od starożytności, problemie „Innego”, „obcego”, „wroga” i o niektórych możliwościach rozwiązania tej kwestii. „Inny”, istniejący faktycznie lub wirtualnie [Eco 2012: 9-38], demonizowany, służący jako narzędzie do manipulacji w życiu publicznym – to sprawy znane od

wieków, i, co najgorsze, niezmiennie aktualne. I jeżeli wielki Eco podejmuje temat zrozumienia „Innego”, warto się nad tym chwilę zastanowić po raz kolejny i daleki od kompletności.

1. Syndrom „Innego” kojarzy nam się przede wszystkim z niezapomnianym, wzorcowym tekstem Ryszarda Kapuścińskiego [Kapuściński, 2006], gdzie spotkanie z „Innym” wskazane jest jako wyzwanie obecnego XXI wieku, nadal i długo jeszcze nie doprowadzone do satysfakcjonującego rezultatu [Kapuściński, 2006: 63-76]. Ogólne stwierdzenie kończące wykład Hansa Georga Gadamera dotyczy tej kwestii: „dla naszego bycia-w-świecie istotna jest nieustanna obecność innego” [Gadamer, 2008: 265]; owo „współbycie” jest nadzwyczaj istotne nie tylko w procesie studiowania, nauki języków obcych, ale ogólnie w procesie wychowania.

Z drugiej strony można przytoczyć także „inne”, demitologizujące spojrzenie Ludwika Stomma – na naszą polską historię, na dzieje Europy i funkcjonujące, ugruntowane w powszechnej świadomości mity, czyli wejść na chwilę w arkana antropologii historii tworzonej *à rebours* [Stomma 2011a; Stomma 2011b].

Nie wspominając badań Bronisława Malinowskiego, i nie przytaczając antycznej dyferencjacji Greków wobec Persów, pozostaniemy przy współczesnej myśli Jacka Goody’ego [Goody, 2010], próbującego naświetlić inaczej, przewartościować całą historię Europy, zaakcentować cenne jej dziedzictwo i rozpowszechniane jako swoje, a przejęte właśnie od „Innego”, łącznie nawet z miłością romantyczną.

Bliskie są te stwierdzenia ideom Clifforda Geertza o obecnej nieaktualności oświeceniowego *consensus gentium* [Geertz, 2005], o niewłaściwym formułowaniu kulturowych uniwersaliów, co niejednokrotnie jest początkiem zbrodni, a co najmniej ulicznych zamieszek. Norbert Elias sformułował pojęcie „Innego” jako wroga w sensie wzmacniania wartości własnego obrazu w kontekście częstych w dobie międzywojennej prześladowań Żydów [Elias, 1996] – wiadomo, jak bardzo w XX wieku ten antyczny język wykluczenia nie stracił na aktualności.

Francuska teoria „Innego” [Burke, 2012: 136] zaowocowała w rozlicznych wersjach i profilach, zwłaszcza w XX i XXI wieku – owa epifania Drugiego to sedno myśli Emmanuela Levinasa [Maj 2006; *Słownik filozofii* 2009: 303-306]. Owo przekroczenie „Ja”, rozmowa jako sedno nauczania, wyjście w kierunku „Innego”,

poszukiwanie nieznanego, wobec zrozumiałego dystansu niemożliwego do spełnienia przy jednoczesnej bliskości, dialog wreszcie pojmowany jako spersonalizowane wzbogacanie siebie [Tatransky, 2008: 108] - to jakże niezmiennie w dalszym ciągu postulaty, dalekie nawet od rozpowszechnienia. Jakże fascynujące jest odkrywanie siebie w „Innym” i „Innego” w sobie, poszerzanie zakresu tolerancji do uznania, to „dialogiczne przyswajanie inności”, jak to określa celnie Józef Tischner [Tichner, 2004: 16-29].

Ta filozofia dialogu także w wydaniu Martina Bubera czy Eberharda Grisebacha jest nieznacznie spopularyzowana, słabo też wcielana w proces edukacyjny. Podobnie dopiero nasze czasy „odkryły” na szeroką skalę tezy Bachtina „polifonicznego pogranicza” (Ja - Inny 2009; Myrdzik, 2009:14].

2. Ideowym i metodologicznym podłożem różnych rodzajów edukacji jest kultura, jej wymiar antropologiczny, psychologiczny, religijny i geograficzny, a w tak rozszerzonych ramach – także edukacja w zakresie sztuki. O społecznych funkcjach kultury nigdy w historii nie zapomniano, wychodząc z pozycji tak państwowych, rządowych, jak i prywatnych (fundacje, stowarzyszenia, koła, komitety, prasa, architektura, sztuki plastyczne, nawet muzyka). Przykładów zawłaszczania kultury i sztuki mamy aż nadto (socrealizm, akcje prawicowe czy lewicowe, liberalne, chrześcijańskie, komunistyczne i faszystowskie – by pozostać tylko w XX wieku; Burleigh 2011). Społeczny obieg kultury nie jest więc pozbawiony oddziaływań ukierunkowujących na cele potrzebne z punktu widzenia organizatora [Nowak, 2008: 459-462].

Wspomnieć trzeba wielokulturową koncepcję i krytykę kolonializmu jeszcze sprzed czasów postmodernizmu, tę autorstwa André Malraux, nowatorską, acz niepozbawioną jeszcze śladów owej epoki, ukierunkowując się zaś obecnie na inne kultury i inną kulturę wchodzimy w obręb modelu potencjalnego komunikowania (Kłoskowska 2007: 178) o charakterze często nieprzewidzianym czy niewyobrażalnym dla nadawcy. Chcąc przyporządkować w antropologii badania nad innymi kulturami, można wskazać jej zakres społeczno-kulturowy z włączeniem także jej praktycznego wymiaru w antropologii stosowanej [Krawczak, 2003: 18-31].

Wojciech Burszta przypomina, iż spotkanie z „innością” stanowi korzenie antropologii, wyzwalającej się z wielowiekowego dogmatu etnocentryzmu, jest to

obowiązek „zrozumienia naszych przodków na rubieżach świata” i odejście zarazem od „antropologii biblijnej” [Burszta, 1998: 16-17]. Nie zatrzymując się nad dokonaniem wybitnych myślicieli, wspomnimy w tym miejscu jedynie sylwetki Michela de Montaigne’a z jego prekursorskim stanowiskiem relatywizmu kulturowego, Jeana Jacquesa Rousseau, Edwarda B. Tylora z jego pierwszą definicją kultury, Jamesa Frazera z jego fundamentalną dla kultury „gałęzią” aż po „guru” współczesnej nauce o mitach – Mircea Eliade [Burszta, 1998: 9-34]. W historii europejskiej kultury można spotkać zresztą wiele postaci działających na styku sąsiednich kultur, będących przykładem osobistej akulturacji, czego rezultatem są ich dzieła i dokonania (np. Anton Springer lub Ernst Robert Curtius; Espagne 2009).

Druga sfera badań, zakorzeniona w oświeceniu, a od Herdera począwszy triumfująca, zakreślająca obszary twórczości ludowej, etnosu, realizowana między innymi w działalności Jana Stanisława Bystronia i Kazimierza Moszyńskiego w polskim przypadku – też była i jest „Innością”, „Inność” jest wielowymiarowa, wielokierunkowa, wielokolorowa...

Zastanawiając się szerzej nad rozproszonymi tożsamościami postmodernistycznymi nad współczesną kulturą wyobrażoną w postaci krzyżujących się sieci (Smart 1998), podejmujemy na moment niezwykle konstruktywnym znaczący kulturowo i społecznie problem pogranicza w jego wersji ekskluzywnej [Burke, 2012: 135-140], gdzie można mówić np. o zmieniających się w toku historii osi Europy i rozległych tego konsekwencjach (antykwizm aż po oświecenie versus romantyzm, granice Cesarstwa Rzymskiego, brak reformacji w świecie śródziemnomorskim), jak i o wersji inkluzywnej, momencie spotkania, miejscu zrodzenia się kultury i wybitnych postaci o mentalności synkretycznej (mity, eposy judaistyczne, chrześcijańskie i muzułmańskie, kultura trubadurów, historia Wikingów, opozycja imperiów druku i prochu armatniego itp.).

W związku z odmiennym podejściem zastępujemy, śladem Edwarda-Evansa Pritcharda, obciążone specyficznymi konotacjami słowo „odkrycie” terminem „spotkania kulturowe”, i dalej – „przekład kulturowy” w zamian dawnego „nieporozumienia”, [Burke, 2012: 138-139]. Ta idea hybrydyczności kulturowej zakłada istnienie pewnych procesów niezamierzonych, niespodziewanych i nieświadomych, doprowadzając w swej konsekwencji do syndromu kreolizacji, czyli

powstawania nowego języka wynikłego z przemieszania kultur, dalej jeszcze – z przemieszania kultur humanistycznych i przyrodniczych; przykładem takiej interpretacji jest analizowanie zjawisk muzycznych z punktu widzenia fizyki i matematyki, co istniało od starożytności (Pitagoras) i uprawiane jest do dzisiaj (przez teorię Jeana Philipppa Rameau w XVIII wieku aż do idei strukturalistycznej awangardy i Yannisa Xenakisa w XX wieku).

Obecna epoka postmodernizmu uwypukla nie konkurowanie w ramach kapitału kulturowego [według określenia Pierre’a Bourdieu – Inglis 2007: 138-170] a jego współwystępowanie, współistnienie, symultaniczne jego oddziaływanie, nie konfliktowe, bez wartościowania. Można te starania wykorzystać także więc, próbując edukacji społeczeństwa, a przynajmniej jego części. I jeżeli jedną z dróg harmonizacji stosunków międzyludzkich, międzykulturowych czy międzyreligijnych jest próba stworzenia sytuacji przenikania własnego i „Obcego” [Tatransky 2008: 100], proces „oswajania Innego” – warto to ryzyko podjąć i sformułować szereg propozycji edukacyjnych, zwłaszcza, że, jak wynika z doniesień medialnych, cieszą się one wysoką frekwencją. Może podświadomie, ale jednak ludzie dążą do poznania niewiadomego; trzeba tylko im pomóc w tej drodze. I tych akcji wspierających nigdy nie za wiele...

3. Edukacja jako funkcja kultury [Pluta 1999] w ramach swojej metody zmiany, czyli reinterpretacji formy kulturowej edukacji jest wobec powyższego niezbędna, tak w zakresie sposobów regresyjnych, adaptacyjnych bądź innowacyjnych [Pluta 1999], o których właśnie niżej.

Jeżeli w ramach interdyscyplinarnej redukcji poszukiwać będziemy podobieństwa struktur modeli [Eco 2008: 288-291], czyli dokonamy posługiwania się tymi samymi narzędziami, to zbudujemy w efekcie dyskurs między różnymi regionami, zrealizujemy konkretne działania i będziemy cieszyć się z bogactwa ciągle na nowo się kształtujących hipotez. Owa holistyczna koncepcja [Adamska-Staroń 1999; Jakubowski 2006] polega właśnie na komunikacji bez uprzedzeń, na zbliżeniu się i oswojeniu, czyli na dialogu.

Te starania polegają także na wypracowaniu konstruktywnych i dynamicznych zarazem działań w kierunku „stawania się” w kontekście integracji różnych dziedzin humanistyki (Sigva 2011). I jeżeli autorka wymienia kilka kategorii „stawania się” (człowiekiem według Ricoeura, Fromma i Stróżewskiego, osobą

według Carla Rogersa, twórcą czy jako nabywanie tożsamości aż po stawanie się społeczeństwa według Piotra Sztompki), to podkreśla także aspekt ciągłych przemian psychicznych, jak i rodzenie się sytuacji konfliktowych. Edukacyjny proces tego rodzaju nie zawsze jest korzystny, ale nieuchronny – doprowadza do „stawania się Innym”.

Nowe podejścia edukacyjne w kontekście humanistycznym i antropologicznym definiuje Krystyna Pankowska [Pankowska, 2013], mówiąc o procesie skierowanym europocentrycznie, wewnątrz dziedzictwa europejskiego i w stosunku do kultur poza naszym kontynentem, co wymaga wzmożenia relatywizmu kulturowego i tolerancji. Wyłania się zatem kwestia przeciwnego etnocentryzmu, a także pytanie o „społeczno-kulturowe powszechniki” [Jedynak, 2011: 18], bowiem już u Floriana Znanieckiego pojawia się z drugiej strony konieczność wyodrębnienia indywidualnych terytoriów mentalnych [Myrdzik, 2009: 11]. O wadze interakcji dwu- lub wielopodmiotowej w edukacji międzykulturowej wyklada J. Nikitorowicz [Warszawa, 2009].

Przemysław P. Grzybowski natomiast dokonuje dyferencjacji na rodzaje edukacji różnicowania kulturowego: edukacja wielokulturowa, międzykulturowa, regionalna i obywatelska [Grzybowski, 2008: 48-90], określając zarazem wyróżniki tożsamości międzykulturowej oraz cechy „człowieka pogranicza” [Grzybowski, 2008: 91-100]. W tym ostatnim zakresie autor wychodzi z założeń Bachtina, iż cała kultura sytuuje się na granicach i z jego zasady „progowego charakteru życia” [Grzybowski, 2008: 92], co naturalnie przekłada się na problemy „twórczego niepokoju”, izolacji kulturowej, wyzwań i zagrożeń, relacji wobec kultury dominującej, typu człowieka dokonującego zmian we własnej osobowości i ustawicznego niedopełnienia. Dla przykładu można przytoczyć postać „z pogranicza”, pisarza Stanisława Vincenza, wypełniającego swe integrujące i misyjne zarazem powołanie na granicy kultur, geograficznych światów, mitów i nieortodoksyjnej religijności [*Studia o Stanisławie Vincenzie*, 1994].

Ów polifoniczny splot wartości, dogmatów czy punktów odniesienia jest jednak trudny do pokonania, powstaje zatem pytanie jak dalece edukacja do „Innego” jest utopią, czy może być marzeniem, czy, mądrzej, celem? Czy możliwe jest przejście od schematu Inny – Obcy – Wróg do nowego: Inny – Interesujący – Przyjaciel [Grzybowski, 2008: 20]?

Ponownie wracamy do fundamentalnej kwestii – otwartości, zgody na zmiany, na wysiłek i łagodzenie sprzeczności, czyli niwelowanie dialektycznego procesu kształtowania się tożsamości międzykulturowej [Grzybowski, 2008: 96]. Stanowi to sedno opisanej przez Jerzego Nikitorowicza „tożsamości międzykulturowej” [Edukacja międzykulturowa, red. J. Nikitorowicz 1995] – jako, skrótowo, formy komunikacji bazującej na heterogeniczności i dialogu [Kultury tradycyjne a kultura globalna, red. J. Nikitorowicz 2001]. Powyższe konkluzje można odnieść do implikowanej przez Stuarta Halla „tożsamości sytuacyjnej”, zmiennej wynikającej z dyskursu historycznego i kulturowego [D’Alleva, 2005: 93-97], a idąc dalej, wkraczamy w sfery teorii postkolonialnej i Homi Bhabhy (1994) też hybrydyzacji kultur w kontekście kolonialnym, a dokładniej owoców ich styku w przeciwieństwie do ich ustawiania w układzie binarnej opozycji.

Ważny jest dla praktyki pedagogicznej podany przez Przemysława Grzybowskiego wykaz instytucji europejskich, jakie funkcjonują w zakresie współpracy międzykulturowej [Grzybowski, 2008: 110-118].

Centralnym problemem jest w nowej rzeczywistości pozbycie się eurocentrycznej pozycji kolonizatora i wypracowanie nowej pedagogiki kultury, co wymaga poszerzenia zasobów kanonu, zapoznania się z innymi kodami kultury oraz odnowionych zakresów interpretacji. Dawne hierarchie, uporządkowane wizje i reguły języka tracą częściowo swoje przesłanie w nowej rzeczywistości, a przynajmniej powinno to mieć miejsce. Powstaje pytanie o sens działań na rzecz uniwersalizmu, a przynajmniej o jego zakres, o pojęcie i oblicza kultury narodowej, także poddawanej ciśnieniu różnorodnych grup posiadających swoje partykularne tradycje.

Wkraczamy zatem w obszary współcześnie definiowanych: interkulturowości, transkulturowości, hybrydalności kulturowej, synkretyzmu kulturowego, trudnego procesu dialogu czy wręcz negocjacji tożsamości zbiorowej [Mazurkiewicz, 2009: 19-28; Myrdzik, 2009: 11-18] – w tych wszystkich zjawiskach rola edukacji jest fundamentalna, a świadomość istniejących i powstających zagrożeń czy nieprawidłowości z jednej strony determinuje do podejmowania działań, a z drugiej prowadzi do akcji zniechęcających czy wręcz powodujących obstrukcje tego typu przedsięwzięć. Skala manipulacji w obronie „czystości” kultury, rasy, etniczności i tożsamości w ciągu całej europejskiej historii zawsze była ogromna, o tragicz-

nych skutkach nie wspominając. Proces odchodzenia od syndromu „przekonań totemistycznych” [Jedynak, 2011: 43] jest powolny, niepozbowiony kroków wstecznych i stawiania nowych barier.

Przekładając te założenia na akcje edukacyjne nowego typu, można mówić m. in. o takich propozycjach, jak:

- międzykulturowe zajęcia muzealne (globalizacja kultury, obyczajów, ubioru),
- „kolektywna kuchnia”,
- wspólna improwizacja,
- dyskurs o unowocześnionej interpretacji (reinterpretacji) okresu średniowiecza według np. publikacji J. Le Goffa,
- dyskurs o stereotypach występujących w teorii orientalizmu na podstawie słynnej książki Edwarda Saïda i krytyka takiego podejścia,
- dyskurs o „kulturach podróŜnych” – „świat kultury jako hybrydowe, kosmpolityczne doświadczenie” (James Clifford),
- moja własna „geografia kulturowa” – projekt,
- dyskurs o zasłuŜonych lub zapomnianych kobietach w kulturze (np. w wernakularnej literaturze średniowiecznej),
- dyskurs o dawnej i współczesnej dyskryminacji kobiet – sylwetki znanych i mniej znanych kobiet w kulturze, nauce i sztuce,
- dialog płci (genderlect) – psychiczne uwarunkowania i społeczne konsekwencje (Tannen 1999),
- dyskurs o dominacji i podporządkowaniu – kultura a władza,
- dyskurs na kontrowersyjny temat: „idea pasoŜyta” – wywołuje zmianę, która zostaje po likwidacji pasoŜyta,
- „burza mózgow” na temat rozbitków i sposobów „uratowania się”,
- metoda MIDE, czyli metoda integracji i dezagregacji elementów jako nauka porządkowania procesów logicznych poprzez ekstrapolację, przeciwstawianie i uogólnianie zdań, ocen i wniosków,
- metody transpozycji (antytemat i antynomie, analogie),
- zajęcia na temat przysłów róŜnych narodów,
- symbolizacja regionalnego zróżnicowania świąt,



- dialog kultur poprzez czytanie i sformułowanie nowych perspektyw komunikacji literackiej [Nocoń 2009: 288-296],
  - współpraca międzyinstytucjonalna w organizacji święta z uwzględnieniem np. kultury sąsiedniego miasta, regionu, wsi czy dzielnicy,
  - rewaloryzacja kultury np. Polski jako kraju dawniej wielonarodowego, wielowyznaniowego i tolerancyjnego [Morawska 2009: 93-104],
  - próba zapoznania się z interpretacją naszej rodzimej historii poprzez pryzmat jej przedstawienia przez kraj sąsiedni (np. Polska - Litwa),
  - autoedukacja - własne dążenie do zmiany, ewolucja w kierunku „Innego”,
  - wypracowanie mechanizmów akceptacji „Innego” w rodzinie, w gronie przyjaciół,
  - praca w kierunku: *przywracanie ciekawości* (Szmidt 2001: 95-100),
  - dyskusje na trudne tematy, np. zdanie Vladimira Biblera „Bez Innego ja nie mogę być samym sobą” [Bibler, 1981:80],
  - warsztaty międzykulturowe (np. kulinarne, zoologiczne, plastyczne, inne - <http://www.justfuture.pl/pl/workshops/how-to-launch-educational-activities-for-children/>),
  - edukacja wśród młodszych w formie zabawy, dla starszych - dyskusji, pokazów,
  - edukacja zoologiczna i psychika zwierząt (w tle postać K. Lorenza),
  - edukacja senioralna,
  - edukacja regionalna,
  - edukacja subkultur,
  - edukacja w placówkach opieki osób i dzieci chorych i niepełnosprawnych,
  - zajęcia pogładowe o kulturach innych kontynentów, o kulturze żydowskiej, cygańskiej, indiańskiej,
  - warsztaty na temat kultury Bizancjum i jej roli dla Europy czy na temat kultury żydowskiej (np. praca nad tematem pt. *Konstantynopol* oraz *Jerozolima* według programu w: [B. Jesionek-Biskupska, S. J. Żurek, 2003],
  - włączanie elementów religioznawstwa do zajęć humanistycznych,
  - dyskusja o herezjach i ich znaczeniu dla dziedzictwa Europy.
4. Po rozważaniach ogólnych dochodzimy do sfery sztuki, twórczości, kolektywnych działań multimedialnych i interdyscyplinarnych, zabaw czy akcji

integrujących, jakie oferuje sztuka. Edukacja estetyczna ma, także w Polsce, długą historię (S. Szuman, I. Wojnar), a dzisiaj owa teoria nabiera szerszego znaczenia, anektując inne pola, tworząc edukację międzykulturową [Grzybowski, 2008; Pankowska, 2013], przystosowując się do zmian, do nowego świata, w którym coraz liczniejsze środowiska tworzą sieć na rzecz „oswajania Innego” i zarazem nas samych – poznawania i wzbogacania.

Nowe wyzwania ze sfery historii kulturowej podejmuje od lat 80-tych zachodnia nowa muzykologia [Kerman, 1985] w postaci badań etnomuzykologicznych odległych kultur, badań gender i orientalizmu w muzyce (np. *The Exotic in Western Music* 1998; Nasser Al-Tae 2010). Orientacje te są już od dawna w centrum zainteresowania nielicznych uczonych w naszym kręgu (dawne i nowe publikacje Anny Czekanowskiej i Sławomiry Żerańskiej-Kominek, muzykologa i arabisty 1987; 1993). O *Muzyce w dialogu ze słowem* rozprawia Mieczysław Tomaszewski (2003), analizując niektóre znamienne przykłady (m. in. motyw Romeo i Juli w muzyce). Nowe idee oglądu sztuki traktowanej jako jedna całość, komparatystycznie i chronologicznie zarazem, w kontekście polifonicznym, jako pola dialogu niezależnie od *métier*, pojawiają się już często w dyskursie publicznym, wraz z nowymi pojęciami (estetyka labiryntu, humanizm gotycki: Denizeau 2008).

Jako exemplum sztuki uosabiającej prawdziwy dyskurs, poza modelem fugi jako dialektycznego „wzoru” „dialogu z Innym”, można przytoczyć kameralną kantatę Erika Satiego *Sokrates* (1918), dzieło francuskiego neoklasycyzmu, zaangażowanego lewicowo oraz, z drugiej strony, nieco dadaistycznie, skonstruowane właśnie dialogowo, w czym następuje wcielenie tak postaci wielkiego filozofa, jak i sedno jego nauk [Fulcher, 2005: 146-150].

Można więc wskazać na takie atrakcyjne i instruktywne zarazem przedsięwzięcia edukacyjne w sferze sztuki, jak na przykład:

- pedagogika twórczości jako środek formowania elit – akcent na otwartość [Góralski, 2003: 119-126],
- opracowanie tematu egzotyzytu w sztuce, w muzyce wraz z historią problemu (*The Exotic in Western Music* 1998),
- opis literackich przykładów korelacji z Orientem,

- prezentowanie sylwetek twórców ponadnarodowych, działających na styku kultur (np. E. R. Curtius, A. Honegger, R. Kapuściński, A. Mickiewicz, Cz. Miłosz, K. Penderecki, D. de Rougemont, S. Vincenz),
- spreparowanie „procesu” sądowego jakiegoś fragmentu kultury - nauka konstrukcji argumentów, prowadzenia merytorycznej dyskusji i dochodzenia do konkluzji, nawet do wypracowania „protokołu rozbieżności”,
- zapoznanie z regułami funkcjonowania ONZ, instytucji europejskich, podstaw prawa Unii Europejskiej i zasad wolnego handlu [Ahlst, Szpunar 2005; *Prawo Unii Europejskiej*, red. J. Barcz 2006; Zombirt 2008],
- reinterpretacja okresu baroku w kontekście kontrreformacji i kultur narodowych a nie uniwersalizmu europejskiego,
- nowe gatunki mixed - np. muzyka etnojazzu,
- wystawy/koncerty/konkursy prezentujące różne kultury/regiony wraz ze wprowadzeniem,
- warsztaty i kursy kultur mniejszościowych (żydowskiej, Romów, Kaszubów),
- warsztaty ze znajomości zasad religii mniejszościowych (prawosławnej, protestanckiej, unitów),
- warsztaty z literatury i kultury rosyjskiej/niemieckiej - krajów z nami kiedyś skonfliktowanych,
- warsztaty multimedialne pt *Oswajanie, Goście naszej wyobraźni. Spotkania, Inne od innego czyli poszerzanie widzenia świata* [Warsztaty edukacji twórczej 2004:137-147, 150-161],
- podkreślanie wpływów arabskich na powstanie europejskiej nauki, kultury, na wykształcenie się renesansu,
- warsztaty rekonstrukcji nie tylko historycznych, też naukowych (astronomia, fizyka, biologia),
- dyskurs o sztuce dialektycznej w przestrzeni czasowej - ars antique i ars nova,
- wyjaśnienie kwestii tożsamości kulturowej Europy, składników, wielokierunkowej genezy bez stereotypowych uproszczeń według określenia Innego [Gadamer, 1992: 21],

- zapoznanie się z ciekawymi biografiami (twórców wraz z ich kontrowersyjnym obliczem – np. H. Ibsen, K. Marks, S. Przybyszewski, R. Wagner),
- zapoznanie się z niektórymi teoriami kulturowymi (np. F. Armesto, L. Auerbach, F. Braudel, E. R. Curtius, D. de Rougemont, A. Toynbee, założenia „szkoły Annales),
- zapoznanie się z kulturą regionów granicznych i ich wybitnymi przedstawicielami (np. Śląsk, Czechy a panowanie Habsburgów, Alzacja i Lotaryngia, Podole, Cieszyn, Prowansja),
- praca nad symbolami różnych narodów, ich historia, interpretacja, wspólne czy rozłączne interpretacje,
- grupy badawcze na temat dyfuzji kultur dialektycznie zogniskowanych i ich wynikania dla sztuki (np. opozycja mentalności francuskiej i niemieckiej oraz wpływ Wagnera na sztukę II połowy XIX w. we Francji),
- ponowne i odnowione podejście do nieustającego znaczenia wpływów starożytności w obecnej kulturze,
- podjęcie problemów styku istoty sztuki i nauk ścisłych (np. zjawisko fal, epitaksji, wstęgi Möbiusa, szereg alikwotów, proporcje liczbowe, ciąg Fibonacciego w muzyce, związki architektury i muzyki datujące się od antyku),
- wspólna terminologia sztuk muzycznych i plastycznych [Vergo 2005a, Vergo 2010b],
- problemy adaptacji w innej kulturze i artystycznego tego rezultaty (muzycy włoscy i francuscy XVIII i XIX w., przykład G. F. Händla, P. Gauguin, W. Gombrowicz).

5. Wreszcie, konkludując, nasuwa się tu refleksja o teorii, o filozofii spotkania, czyli o inkontrologii. Znane idee filozofii kultury Andrzeja Nowickiego [Nowicki 1978], owego „wdzielowstąpienia” ([http:// publikacjeonline.wnhis.iq.pl/numery/II/AB.pdf](http://publikacjeonline.wnhis.iq.pl/numery/II/AB.pdf)) postulują dialog, wspólny dyskurs prowadzący do zespolenia obu stron, artyści czy literata i przedmiotu jego starań, podążają w kierunku zjednoczenia ideowego autora z opisywaną, malowaną czy rzeźbioną przez niego osobowością; są więc systemem otwartym, zapraszają do dialogu. Celem pozostaje, tak jak przy spotkaniu z „Innym” – wzbogacenie się, korelacja estetyczna i ideologiczna aktu tworzenia, eksterioryzacja autora w dziele, nowa interpretacja

jako czynnik współkonstituujący dzieło, jako nowy punkt widzenia, a skutek tego - przemiana autora pod wpływem tego spotkania; centralną płaszczyzną obcowania pozostają dzieła, będące dowodem na nieśmiertelność artysty, który żyje w swoich dokonaniach.

Rozszerzona w ten sposób aktywna interpretacja, recepcja i percepcja, owa owocująca poprzez dyskurs irradiacja semantyczna, determinują „współtworzenie” razem z artystą; dzieło czeka bowiem na dopełnienie, na nową autokreację, jak w systemie Romana Ingardena. W ten sposób każde dzieło generuje nowego człowieka, te działania współtwórcze są wielopodmiotowe - tworzy się nowa „szkoła” dialogu, gdzie pełna zgoda nie jest ani konieczna ani nawet pożądana. I jeżeli rozgraniczymy trzy cechy owego dialogu (bagaż doświadczeń, *res creanda*, czyli cel dialogu i ucieleśnione już *res facta*), ponadto trzy podstawy dialogu według autora (humanizm, uniwersalizm, pluralizm), to wyłaniają się nam właśnie trzy momenty dobrego, według specjalistów, spotkania: empatia, cierpliwość (co do celu spotkania) i zaufanie jako podkład podjętej terapii.

Rolę podsumowania spełnić mogą słowa niezastąpionego Hansa Geорга Gadamera, którego refleksjami zaczęliśmy powyższe rozważania: „uczyć się można tylko w rozmowie” [Gadamer 2008: 258] - gdyż każdy proces poznawczy czy wychowawczy powinien być nawet nie nauką, a spotkaniem, każdy dialog nie tylko poznaniem, ale także terapią dotyczącą obu stron... Warto podejmować taką terapię na każdym etapie budowania więzi z „Innym” ...

### Literatura

- [1] Adamska-Staroń M., *Pedagogia jako dziedzina kultury symbolicznej*, w: *Szkice o edukacji i kulturze*, red. A. Pluta, Poznań 1999, s. 143-148.
- [2] Ahl M., Szpunar M., *Prawo europejskie*, Warszawa 2005.
- [3] Al-Tae N., *Representations of The Orient in Western Music. Violence and Sensuality*, Ashgate Publishing Ltd., 2010.
- [4] Barska A., „Wdzielóstąpienie”, *dialog, spotkanie. W kręgu inkontrologicznej filozofii kultury Andrzeja Nowickiego*, Akademia Marynarki Wojennej, Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych, Rocznik OO/2010, s. 279-288, <http://publikacjeonline.wnhis.iq.pl/numery/II/AB.pdf>.
- [5] Bhabha H., *The Location of Culture*, London 1994.

- [6] Bibler V., *Myślenie jako dialog*, Warszawa 1982.
- [7] Burke P., *Historia kulturowa. Wprowadzenie*, tłum. J. Hunia, Kraków 2012.
- [8] Burleigh M., *Święta racja. „Świeckie religie” XX wieku. Od pierwszej wojny i dyktatur europejskich do Al-Kaidy*, z angielskiego przełożył M. Jatczak, Warszawa 2011.
- [10] Burszta W. J., *Antropologia kultury*, Poznań 1998.
- [11] D’Alleva A., *Metody i teorie historii sztuki*, przeł. E. i J. Jedlińscy, Kraków 2005.
- [12] Denizeau G., *Le dialogue des arts. Architecture, peinture, sculpture, littérature, musique*, Larousse 2008.
- [13] *Dialog kultur w edukacji*, red. B. Myrdzik i M. Karwatowska, Lublin 2009.
- [14] „Dzisiejsze czasy”. *Edukacja wobec przemian w kulturze współczesnej*, red. W. Jakubowski, Kraków 2006.
- [15] Eco U., *Sztuka*, tłum. P. Salwa, M. Salwa, Kraków 2008.
- [16] Eco U., *Wymyślanie wrogów i inne teksty okolicznościowe*, przełożyli A. Gołębiowska i T. Kwiecień, Poznań 2012, s. 9-38.
- [17] *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, Białystok 1995.
- [18] Espagne M., *L’histoire de l’art comme transfert culturel. L’itinéraire d’Anton Springer*, Paris 2009.
- [19] Elias N., *The Germans: Power Struggles and the Development of Habitus in the Nineteenth and Twentieth Century*, New York 1996.
- [20] Fulcher J.F., *The Composer as Intellectual. Music and Ideology in France 1914-1940*, Oxford 2005.
- [21] Gadamer H. G., *Dziedzictwo Europy*, Warszawa 1992.
- [22] Gadamer H. G., *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, Warszawa 2008.
- [23] Geertz C., *Intepretacja kultur. Wybrane eseje*, tłum. M. Piechaczek, Kraków 2005.
- [24] *Gender and Conversational Interaction*, red. D. Tannen, New York – Oxford 1993.
- [25] Goody J., *Kradzież historii*, Warszawa 2009.
- [26] Góralski A., *Teoria twórczości*, Warszawa 2003.

- [27] Grzybowski P. P., *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*, Kraków 2011.
- [28] Inglis F., *Kultura*, przeł. M. Stolarska, Warszawa 2007.
- [29] *Ja – Inny. Wokół Bachtina. Antologia*, tom 1., red. D. Ulicka, Kraków 2009.
- [30] Jedynak S., *Kategorie kultury*, Lublin 2011.
- [31] Jesionek-Biskupska B., Żurek S. J., *Ścieżki do Europy. Przewodniki metodyczny*, Warszawa 2003.
- [32] Kapuściński R., *Ten Inny*, Kraków 2006.
- [33] *Kategorie pojęciowe edukacji w przestrzeni interdyscyplinarnych interpretacji*, red. A. Gawel i B. Bogusława Bieszczada, Kraków 2011.
- [34] Kerman J., *Contemplating Music*, Cambridge Massachusetts 1985.
- [35] Kłoskowska A., *Socjologia kultury*, Warszawa 2007.
- [36] Krawczak E., *Antropologia kulturowa. Klasyczne kierunki, szkoły i orientacje*, Lublin 2003.
- [37] *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobiecki, D. Misiejuk, Białystok 2001, t. 1-2.
- [38] Maj J., *Emmanuela Lévinasa Paideia Innego jako propozycja dla pedagogiki nowoczesnej*, w: „Dzisiejsze czasy”. *Edukacja wobec przemian w kulturze współczesnej*, Kraków 2006, s. 73-86.
- [39] Mazurkiewicz A., *Interkulturowość w obiegu popularnym. Rekonesans*, w: *Dialog kultur w edukacji*, red. B. Myrdzik i M. Karwatowska, Lublin 2009, s. 19-28.
- [40] Morawska I., *Dialog kultur jako wyzwanie edukacyjne*, w: *Dialog kultur w edukacji*, red. B. Myrdzik i M. Karwatowska, Lublin 2009, s. 93-104.
- [41] Myrdzik B., *Dialog z Innym w przestrzeni kultury w wybranych koncepcjach*, w: *Dialog kultur w edukacji*, red. B. Myrdzik i M. Karwatowska, Lublin 2009, s. 11-18.
- [42] Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.
- [43] Pankowska K., *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*, Warszawa 2013.
- [44] Nocoń J., *Dialog z tradycją w pewnym typie zadań dydaktycznych*, w: *Dialog kultur w edukacji*, red. B. Myrdzik i M. Karwatowska, Lublin 2009, s. 288-296.

- [45] Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 2008.
- [46] Nowicki A., *Portrety filozofów w poezji, malarstwie i muzyce*, Lublin 1978.
- [47] *Prawo Unii Europejskiej. Zagadnienia systemowe*, red. J. Barcz, Warszawa 2006.
- [48] Sigva R. M., *Kategoria stawania się w refleksji naukowej; konotacje pedagogiczne*, w: *Kategorie pojęciowe edukacji w przestrzeni interdyscyplinarnych interpretacji*, red. A. Gawel i B. Bieszczada, Kraków 2011, s. 33-44.
- [49] *Słownik filozofii*, red. A. Aduszkiewicz, Warszawa 2009, s. 303-306.
- [50] Smart B., *Postmodernizm*, tłum. M. Wasilewski, Poznań 1998.
- [51] Stomma L., *Historie niedocenione*, Warszawa 2011a.
- [52] Stomma L., *Historie przecenione*, Warszawa 2011b.
- [53] *Studia o Stanisławie Vincenzie*, red. P. Nowaczyński, Lublin – Rzym 1994.
- [54] *Szkice o edukacji i kulturze*, red. A. Pluta, Poznań 1999.
- [55] Szmidt K. J., *Szkice do pedagogiki twórczości*, Kraków 2001.
- [56] Tatransky T., *Inny czy obcy ?* *Możliwość przyswajania drugiego człowieka i próbarefleksji filozoficznej*, w: *„Inny” człowiek w „Innym” społeczeństwie ? Europejskie dyskursy*, red. ks P. Mazurkiewicz, K. Wielecki, Warszawa 2008, s. 99-108.
- [57] *The Exotic in Western Music*, ed. J. Bellman, Boston 1998.
- [58] Tischner J., *Levinasa Inny*, „Znak” 2004, nr 1 (584), s. 16-29.
- [59] Tomaszewski M., *Muzyka w dialogu ze słowem*, Kraków 2003.
- [60] Vergo P., *That Divine Order*, London – New York 2005a.
- [61] Vergo P., *The Music of Painting. Music, Modernism and the Visual Arts from the Romantics to John Cage*, London – New York 2010b.
- [62] *Warsztaty edukacji twórczej. Program interdyscyplinarny*, red. E. Olinkiewicz, E. Repsch, Wrocław 2004.
- [63] Zombirt J., *Mechanizmy rynku wewnętrznego Unii Europejskiej*, Warszawa 2009.
- [64] Żerańska-Kominek S., *Symbolie czasu i przestrzeni w muzyce Azji Centralnej*, Warszawa 1987.
- [65] Żerańska-Kominek S., *Muzyka w kulturze. Wprowadzenie do etnomuzykologii*, Warszawa 1993.



## Summary

*The main problem is connected with a term of „the Other” as a problem of interdisciplinary and multicultural dialogue. Then this question is considered in the context of selected points of philosophy, culture and education, even in the sphere of art education. My educational and practical propositions are understood as results of teaching, scientific research and education activity on the path of multicultural dialogue, also in the sphere of music. It is the way to improve the methods of education into making a dialogue with „the Other”, accepting Him/Her in all complexity and diversity.*